

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation  
[www.la-recherche-en-education.org](http://www.la-recherche-en-education.org)

N. ° 11 (2014), pp. 32-47

## **De la théorie à la pratique : l'évaluation de la mise en œuvre du système LMD à l'Université de Maroua et la qualité de la formation**

*Bachir Bouba*

École Normale Supérieure – Université de Maroua  
[bachirbouba@yahoo.fr](mailto:bachirbouba@yahoo.fr)

### **Résumé**

Cet article vise à évaluer la mise en œuvre du système LMD à l'Université de Maroua, et à examiner son influence sur l'efficacité externe de la formation reçue par les étudiants de l'École Normale Supérieure (ENS) et de l'Institut Supérieur du Sahel (ISS). L'analyse de cette réforme s'est faite en tenant compte des modalités d'enseignement et d'évaluation, de la professionnalisation, de la mobilité des étudiants, domaines les plus concernés par ce système. De façon précise, elle tente de donner des réponses aux questions suivantes : Quel est le degré d'application des exigences de la réforme telle qu'elle est voulue par les décideurs ? Le LMD tel qu'il est pratiqué, permet-il aux bénéficiaires d'être efficaces à l'issue de leur formation ? De nature qualitative, cette recherche se fonde sur des entretiens avec des responsables et des enseignants de ces institutions pour des données relatives à la pratique du LMD. Ensuite, des entretiens ont été réalisés avec 14 responsables dans 10 établissements secondaires du septentrion, et avec 18 anciens lauréats de l'ISS. Notre propre observation a permis de compléter les données. Le travail s'appuie sur l'analyse systémique tout en faisant une incursion dans la théorie de l'acteur stratégique (Crozier et Friedberg, 1977). Nos résultats montrent que des difficultés d'ordre systémique limitent la pleine application des exigences du LMD à l'Université de Maroua, ce qui affecte négativement l'efficacité de la formation pour ceux qui n'arrivent pas à adopter des stratégies personnelles.

**Mots-clés :** Évaluation – Système LMD – Université de Maroua – Professionnalisation

### **Introduction**

Initié en 1998 par un certain nombre de pays européens, le système licence, master, doctorat (LMD) a rapidement pris de l'ampleur dans presque toute l'Europe. L'un des objectifs majeurs était alors d'harmoniser l'enseignement supérieur pour répondre à une logique d'intégration dans un contexte de mondialisation qui touche aussi désormais le secteur universitaire. Au-delà de cet objectif, quatre pays (Allemagne, France, Italie, Royaume-Uni) étaient animés par des motivations spécifiques. En effet, comme l'ont relevé Charlier et Croché (2010), la France et l'Allemagne désiraient rendre leur enseignement supérieur plus attractif, le Royaume-Uni, quant à lui, voulait affirmer sa position concurrentielle par rapport aux États Unis et élever le taux de participation de ses étudiants de moins de trente ans à l'enseignement supérieur ;

enfin, l'Italie et l'Allemagne souhaitaient réduire la durée des parcours d'étude universitaire. Le LMD qui promeut la mobilité universitaire, a fini par s'imposer presque partout grâce à l'inexistence de barrières étanches entre les nations et les continents, L'Afrique n'est pas restée en marge de ce train de mondialisation. Dans les pays comme le Sénégal, l'Algérie et le Maghreb en général, le basculement des universités fut rapide vers ce système et ce, dès le début des années 2000. Le Cameroun pour sa part, cherchera à s'arrimer au LMD un peu plus tard, notamment en 2008, grâce à la Déclaration des chefs d'État de la zone CEMAC (Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale) sur la construction de l'espace CEMAC de l'enseignement supérieur, déclaration faite à Libreville en 2005.

L'entrée des Universités d'État du Cameroun dans le LMD se trouve justifiée par une visée d'intégration sous régionale, de réalisation de réformes afin de faciliter la circulation des étudiants par l'unification des systèmes universitaires, et par la recherche de qualité de son enseignement supérieur. Mais, cette entrée ne sait pas faite au même rythme. L'Université de Buea qui est d'obédience anglo-saxonne fonctionnait déjà plus ou moins selon ce principe, ce qui lui donne un avantage par rapport aux institutions francophones ou bilingues. De même, l'Université de Ngaoundéré fait partie des premières à opérer des réformes de manière concrète. Toutefois, la mise en œuvre de ce système fut globalement progressive afin d'éviter des confusions pour les étudiants qui ont débuté leur cursus dans l'ancien système.

L'Université de Maroua a vu le jour au moment où l'État avait déjà pris la résolution d'arrimer son enseignement supérieur à la nouvelle réforme. Ouverte en 2009, elle entre directement dans le système sans connaître un précédent. Avec ses deux institutions actuelles à savoir l'École Normale Supérieure et l'Institut Supérieur du Sahel, elle tente de respecter les exigences du modèle en vigueur. Le jargon du LMD est facilement intégré dans le langage et les consciences des acteurs de ce milieu, en l'occurrence les enseignants et les étudiants. Les enseignants qui pour la plupart sont formés selon l'ancien modèle appelé « système d'Unité de Valeur », sont obligés eux aussi de se conformer et de s'approprier le LMD. Il importe cependant de voir dans la pratique, le chemin déjà parcouru dans la mise en œuvre du système LMD à l'Université de Maroua, de juger l'efficacité de la formation afin de permettre aux décideurs de mieux opérer des changements, car comme le précise Perrenoud, cité par Varcher (2012, p. 17), « l'évaluation des établissements s'inscrit dans un processus de rationalisation du système éducatif (...) et elle apparaît comme un instrument de régulation de l'autonomie locale. »

## **1. Mise en contexte**

### **1.1. Position du problème**

L'Université de Maroua n'avait autre choix que d'entrer dans la mouvance du système LMD. Elle est pourtant principalement composée de dirigeants et d'enseignants qui n'ont pas été imprégnés par ce modèle. On peut constater néanmoins que tout le monde semble parler sans gêne de parcours, de crédit, d'Unité d'Enseignement (UE) fondamentale ou professionnelle, de la validation des acquis, du Travail Personnel de l'Étudiant (TPE), de la mobilité entre autres. En 2010, un séminaire d'imprégnation sur le LMD a été organisé à l'attention des Assistants nouvellement recrutés.

Très tôt, les enseignants sont encouragés à donner beaucoup de sujets de TPE et de TD aux étudiants, afin de leur permettre de contribuer et d'être actifs à leur propre formation comme l'exige la réforme. Un centre de documentation est ouvert à cet effet, ainsi qu'une « salle multi média », pour permettre l'accès à Internet. Tous les étudiants des différents parcours se

voient imposés des UE transversales et de professionnalisation. Les inspecteurs pédagogiques sont impliqués dans la formation et ils animent les séminaires pédagogiques pour le compte des étudiants de l'ENS. Les stages en entreprise sont organisés pour ceux de l'ISS pour ainsi favoriser le contact avec le monde professionnel.

Précisons que depuis l'ouverture de l'ENS, l'imagerie populaire entretient les idées selon lesquelles, les produits qui y sortiraient seront peu compétents. Les raisons avancées sont entre autres : formation au rabais, effectifs pléthoriques, sélection non rigoureuse des candidats qui ont été recrutés sur simple étude de dossier à la première année, formation se faisant dans la précipitation, infrastructures quasi inexistantes, corps enseignant constitué des assistants pour la plupart.

Les contributions existantes sur le nouveau système d'enseignement supérieur en Afrique et au Cameroun s'intéressent aux difficultés d'implémenter la réforme (Feudjio, 2009). Aucune recherche n'a encore été menée, à notre connaissance, sur l'appréciation de la qualité de la formation à l'aune du LMD. Cette recherche entend combler ce vide. La qualité est d'ailleurs la finalité de la réforme. Il est donc question non seulement de faire un bilan analytique et critique de l'appropriation du LMD à l'Université de Maroua, mais aussi une appréciation de la qualité externe de la formation. La qualité dont il est question sera mesurée en fonction de deux indicateurs à savoir : le réinvestissement des acquis pour les lauréats de l'ENS et l'employabilité des anciens lauréats de l'ISS. Pour ce faire, il importe de répondre aux questions suivantes : Quel est le degré d'application des exigences de la réforme, notamment au niveau des conditions d'encadrement et de la mobilité des étudiants ? Le LMD tel que pratiqué permet-il aux bénéficiaires de connaître une efficacité à l'issue de leur formation ? L'hypothèse générale qui sert de postulat à cette contribution est la suivante : Les difficultés d'ordre systémique limitent la pleine application du LMD à l'Université de Maroua, ce qui a une influence négative sur la formation reçue par les lauréats de cette institution, notamment ceux qui n'arrivent pas à s'y adapter en mettant en œuvre des stratégies individuelles.

### **1.2. Références théoriques : l'approche systémique et l'analyse stratégique**

L'hypothèse de cette réflexion s'appuie sur l'analyse systémique d'une innovation pédagogique et sur la théorie de l'acteur stratégique de Crozier et de Friedberg (1977). L'approche systémique rend compte du fait qu'un phénomène entretient toujours des relations avec d'autres phénomènes de même nature. Ainsi, pour expliquer un phénomène, l'on doit tenir compte de nombreuses corrélations qui existent de façon cohérente. De ce point de vue, le systémisme comme approche globale, permet de comprendre l'interdépendance des éléments qui composent le LMD. Le LMD sera donc analysé de façon holistique, mais en tenant compte des sous éléments qui sont en interactions dynamiques tel que précisé par Rosnay (1975). Cette approche sera complétée par l'analyse stratégique.

L'analyse stratégique permet de comprendre que, dans une organisation, les individus font souvent des choix conscients face à une possibilité d'actions ; ils font des calculs objectifs pour contourner les obstacles. Ils agissent donc « rationnellement », c'est-à-dire en fonction de leurs intérêts personnels. Toutefois, ils produisent, sans le vouloir, des effets induits, ce que Crozier et Friedberg appellent les « *effets pervers* ». Il faut admettre avec cet auteur que « si les résultats de l'action collective sont contraires aux volontés des acteurs, ce n'est jamais dû seulement aux propriétés intrinsèques des problèmes objectifs », mais aussi à cause « de la structuration sociale du champ de l'action, c'est-à-dire à cause des propriétés de l'organisation. » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 18) On verra que dans la mise en œuvre du LMD, les responsables

de l'Université de Maroua utilisent quelques fois des stratégies individuelles. Certains lauréats font de même pour être efficaces en fonction des contraintes qui pèsent sur eux.

### **1.3. *Éléments de méthodologie***

L'étude s'inscrit dans le domaine de l'évaluation en éducation dans une perspective sociologique. Elle impose une cible d'enquête constituée à la fois d'enseignants de l'Université de Maroua, des anciens lauréats de l'ISS et des responsables et chefs d'établissements employeurs des anciens lauréats de l'ENS.

En ce qui concerne les enseignants, un privilège a été accordé à ceux qui ont fait au moins un an d'ancienneté, pour avoir déjà été familiarisés avec les pratiques pédagogiques du LMD en vigueur. Ainsi, une interview a été accordée à 14 d'entre eux, pour comprendre leurs pratiques enseignantes et d'encadrement. Parmi ceux-ci, 5 sont de l'ISS.

De même, 18 anciens lauréats de l'ISS sont interrogés pour savoir leur itinéraire professionnel après la formation, question d'apprécier l'efficacité externe de leur étude. Ils ont été sélectionnés en fonction de leur accessibilité, car tous ne sont pas résidents à Maroua.

Les chefs d'établissement et certains responsables dans 10 lycées de la région septentrionale du Cameroun sont à leur tour interviewés, dans le but de donner leur appréciation sur la prestation des enseignants formés à l'ENS. L'observation participante de la pratique du LMD dans l'institution a permis de compléter les informations.

Cette recherche est de nature qualitative. Les données collectées sont analysées sur la base de l'analyse de contenu des interviews, en utilisant en même temps l'induction.

### **1.4. *Revue de quelques travaux sur le « LMD », son applicabilité et sa portée***

On peut compter une multitude de contributions scientifiques sur l'application du LMD en Afrique et de par le monde. Cependant, une priorité n'a pas été accordée à l'origine et aux développements du processus de Bologne.

Des chercheurs avaient déjà mentionné que l'Afrique n'est pas encore prête à accueillir la réforme, même si elle n'en a pas le choix (Charlier et Croché, 2010). Au Sénégal, Goudiaby (2009) estime que le train a été pris précipitamment, c'est pourquoi il faut une déclinaison locale du LMD. En Algérie, Nouria Benghabrit et Zoubida Rabahi (2009, p. 193) ont montré « le caractère laborieux, incertain et par à coup aléatoire dans la conduite de mise en œuvre du système LMD. » Cette réalité est en fait partagée par la plupart des pays en voie de développement. C'est ce que Feudjio (2009) observe dans certaines universités camerounaises où il montre que les conditions structurelles, pédagogiques et administratives ne sont pas encore favorables à une application satisfaisante de ce modèle. Dans la même trajectoire, Idiata (2006) remarque que les conditions de réussite de la réforme restent faibles au Gabon. Il va falloir attendre que l'environnement soit favorable pour connaître un succès dans ce domaine. On peut finalement en déduire que seuls les pays avancés arrivent à s'arrimer à la réforme.

De même, en France, les conditions n'étaient pas totalement réunies pour respecter aisément les exigences du LMD. Les problèmes infrastructurels existaient en 2007, comme l'a montré Serbanescu-Lestrade (2007) dans sa thèse. Ces problèmes sont résolus progressivement. Dans le même temps, l'auteur estime qu'en Allemagne et en France, la réforme a d'abord connu quelques réticences au niveau des acteurs.

Toutefois, les objectifs escomptés ne sont pas toujours atteints même en Europe. En s'intéressant justement aux effets induits du LMD, Garcia (2008, p. 68) citant Muñoz (2004-2005), estime que les orientations du processus de Bologne ont modifié la politique française d'accueil des étudiants étrangers « tournée vers la sélection de ceux qui sont jugés les plus “ intéressants ” ; elles ont permis d'augmenter le nombre d'étudiants issus de pays émergents et à freiner celui des étudiants d'origine africaine. » La mobilité qui est au cœur de la réforme est finalement plus ou moins compromise, les pays du sud étant défavorisés. Dans le même sens, Croché (2006, p. 210) estime qu'en Europe, le processus de Bologne ne fonctionne pas comme ses promoteurs l'avaient imaginé, car « n'abritant plus que des cycles d'études compatibles et comparables. Peu importe alors que le cadre global de qualifications ne soit qu'une coque bâtie à la mesure de différentes durées de cycles que l'inventivité des pays européens leur a fait concevoir ou que les pays rechignent à s'entendre sur des critères de qualité. » Il pense d'ailleurs que la position de plusieurs États est ambiguë. Les États ne cherchent en réalité que leur propre profit. « Le processus de Bologne a installé les États dans un jeu de coopération/ compétition : ils participent lorsqu'ils se sentent affaiblis sur la scène internationale, ils s'affrontent lorsqu'ils s'estiment assez forts. » (Croché, 2006, p. 215).

Cette brève littérature permet d'avoir un regard panoramique sur le processus et les implications du LMD en Afrique et dans le monde. Qu'en est-il de l'Université de Maroua ?

## **2. L'examen de la pratique du LMD à l'Université de Maroua**

L'examen du fonctionnement de l'Université de Maroua selon le système LMD se fera en fonction des méthodes d'enseignement et d'encadrement des étudiants, des styles d'évaluation et de la mobilité interuniversitaire des étudiants.

### **2.1. Les méthodes d'enseignement et leurs limites**

Les méthodes d'enseignement pratiquées à l'ENS et à l'ISS varient d'une discipline à l'autre, voire d'un enseignant à l'autre. L'observation des données nous montrent que trois méthodes se dégagent : le cours à l'aide d'un support numérique, la lecture et le commentaire des textes ou des photocopies, et la dictée du cours suivie de son explication. Toutefois, il n'existe pas de barrières étanches entre ces méthodes, car il y a des enseignants qui les pratiquent à la fois et ce, de façon alternative. C'est *la marge de manœuvre* dont chacun dispose.

En effet, il n'est pas rare de constater que plusieurs enseignants sont toujours fidèles à l'enseignement traditionnel qui consiste à dicter et à expliquer le cours aux apprenants, l'échange n'étant permis que pour poser des questions liées au cours. Ce magistrocentrisme connu du béhaviorisme caractérise dans une large mesure les enseignants des sciences exactes. L'une des raisons évoquées, comme le précise un enseignant de sciences physiques, est que les sciences « dures » sont « compliquées ; il faut que l'enseignant donne lui-même le contenu et l'explique aux étudiants pour qu'ils comprennent, car ils découvrent souvent des notions pour la première fois ». Selon un autre enseignant de la filière énergies renouvelables, « les étudiants du premier cycle ne peuvent pas s'en sortir dans un cours magistral où l'enseignant ne fait simplement qu'un exposé oral. » Pourtant, la dictée du cours suivi des démonstrations théoriques au tableau n'est pas la seule méthode d'enseignement des sciences dites exactes. On n'apprend pas ces sciences qu'en écoutant le professeur ; la participation de l'étudiant à la construction du cours est recommandée comme l'exige d'ailleurs le socio constructivisme sur lequel est fondée la réforme du LMD.

En reprenant tout en appréciant les propos de son professeur de mathématiques à l'université, Rogalski (2007, p. 78) précise :

*« L'essentiel n'est pas le cours, mais le travail personnel de l'étudiant. Il faut donc que, d'une façon ou d'une autre, l'enseignant provoque cet effort personnel. (...) Nous succombons indéfiniment au mirage des programmes soigneusement mis au point et nous pensons, surtout à l'université, qu'un cours bien structuré sur un programme modernisé est le but final de notre pédagogie. Le professeur prépare avec conscience un beau cours, rigoureux et limpide comme l'eau claire d'une source et s'étonne, lors de l'examen, que cette eau pure se soit muée en un liquide trouble peu appétissant. C'est donc que la beauté de la matière enseignée et la clarté de l'exposé ne sont pas suffisantes, et ne sont peut-être même pas absolument nécessaires. »*

Les difficultés de compréhension du cours mentionnées dans ces propos traduisent aussi la réalité à l'Université de Maroua, car ce sont les filières dites des sciences exactes qui produisent souvent des taux de réussite moins importants. (60 à 70% en moyenne contre 80 à 100% dans d'autres parcours après la session de rattrapage.)

La lecture et l'explication du cours sur des photocopies semblent être la méthode la plus courante. Les universitaires de Maroua préfèrent cette méthode d'enseignement, surtout ceux de lettres, des sciences humaines et sociales, car elle permet aux étudiants de disposer d'un support de cours qu'ils peuvent aisément exploiter plus tard.

Le cours conduit dans l'interactivité entre enseignant et étudiants à l'aide des TIC n'est pas la chose la mieux partagée. Les rares enseignants qui le font utilisent le Powerpoint où le cours est projeté pour explication et discussion. Selon les enseignants interviewés, cette façon de faire semble plus appropriée pour les élèves des niveaux supérieurs. Ceux du premier cycle, n'y étant pas habitués depuis le secondaire, éprouveraient d'énormes difficultés. On remarque cependant que c'est davantage en informatique que les enseignants sont accrochés à cette méthode qui est d'ailleurs en phase avec les recommandations du LMD. En effet, selon la circulaire ministérielle n° 7/0003/MINESUP/CAB/IGA du 19 octobre 2007, le système LMD vise à « développer les méthodes innovantes d'enseignement faisant appel aux TIC, à l'enseignement à distance, et à l'enseignement en alternance. »

Néanmoins, on peut aisément constater que les enseignants n'utilisent pas un blog pour des activités pédagogiques, aucun cours n'est mis en ligne, aucune formation à distance n'existe, alors qu'ils sont recommandés par le LMD. Il en ressort donc que l'introduction des TIC dans la pédagogie de l'enseignant est timide et l'implication effective des apprenants dans la conduite du cours est loin d'être la règle à l'Université de Maroua. Comment peut-il en être autrement lorsqu'on sait que les enseignants n'ont pas été formés à l'emploi de ces outils ? La confection du cours sur Powerpoint et la mise en ligne d'un cours ne sont pas une donnée naturelle. D'ailleurs, chaque département ne dispose que d'un seul micro projecteur, alors que plusieurs cours ont lieu au même moment.

Dans le cadre des enseignements, le LMD recommande une amélioration de l'accompagnement de l'étudiant, à travers entre autres l'existence du tutorat. Selon le MINESUP (2007), le tutorat qui concerne les étudiants de 1<sup>ère</sup> année de L1 devrait se faire sous forme « d'accompagnement dont la mise en œuvre est assurée par des étudiants de fin de 1<sup>er</sup> cycle (L3 et de 2<sup>e</sup> cycle). Les tâches du tutorat effectuées par l'étudiant tuteur sont validables pour l'obtention du diplôme. » On peut tout simplement découvrir que le tutorat est inexistant à l'Université de Maroua, du moins officiellement. Entre les étudiants, une entraide pédagogique n'est pas à exclure, mais elle serait basée sur les relations « entre camarades », précisent les interviewés.

Il importe aussi de mettre en relief les difficultés que les enseignants éprouvent dans le cadre de leurs enseignements et qui entraveraient le LMD. L'une des sérieuses difficultés est le

survol de certaines activités pédagogiques, en l'occurrence les cours, les TP et les TD ; ceci est dû notamment à la non maîtrise ou au non respect du calendrier académique. En fait, la décision d'arrêter les cours pour les examens surprend généralement les enseignants, alors qu'ils n'ont pas encore atteint les objectifs escomptés. Dans ce contexte, seuls les enseignants vigilants peuvent contourner cet obstacle en organisant, lorsque les conditions s'y prêtent, des séances de rattrapage.

Le faible niveau des étudiants est une autre difficulté qui entraverait la mise en œuvre du LMD. Lors des TD ou TP, le manque de connaissances de certains étudiants se fait facilement sentir. Selon les enseignants, ceux-ci sont soit des absentéistes, soit des étudiants dont le background académique est insuffisant. Ces étudiants pourront difficilement s'investir personnellement comme l'exige la réforme pour parfaire leur formation, dont la consistance risque d'être compromise.

L'inadéquation entre le profil des étudiants à leur entrée et le profil de formation pose des problèmes. Les cas les plus patents sont ceux des candidats aux profils de juriste, d'économiste, de littéraire, etc. qui se retrouvent dans la filière conseiller d'orientation, filière qui exige pourtant une bonne base en psychologie. C'est aussi le cas des candidats qui s'inscrivent en Master, option planification de l'éducation et didactique, alors qu'ils n'ont pas suivi un cursus académique adéquat. On retrouve par exemple en planification, des titulaires d'une maîtrise en droit, des détenteurs d'un DIPES en langue étrangère ; ce qui oblige les enseignants à revenir constamment sur les fondamentaux et à diminuer le niveau de leurs attentes. L'un *des effets pervers* porte aussi sur la qualité de leur mémoire de recherche : en effet, ces étudiants éprouvent beaucoup de difficultés à conduire leurs travaux de recherche. Ainsi, le temps alloué aux activités pédagogiques devient finalement insuffisant.

En conclusion, si les pratiques pédagogiques en rapport avec le LMD tentent d'être implémentées, elles le sont mais avec de nombreuses difficultés. La rénovation de ces pratiques n'est pas un souci largement partagé. Cependant, au-delà du cours magistral, le LMD exige des TD, des TPE et, dans une certaine mesure des TP qui, par la même occasion, sont pris en compte dans l'évaluation.

## **2.2. Le système d'évaluation**

Dans la logique d'impliquer les étudiants dans leur propre formation et de les rendre autonomes, le LMD exige des TD, des TPE et des TP, qui font partie des éléments constitutifs d'une UE, et qui sont également évalués. Les évaluations se font en présence dans le cadre des contrôles continus et des examens de fin de semestre, et en dehors de la classe comme c'est le cas des TPE. A l'Université de Maroua, les TPE sont généralement des sujets individuels ou collectifs attribués aux étudiants pour un délai moyen de deux à trois semaines. Mais, les devoirs sont parfois remis en deux pages, en manuscrit, qui ne camouflent pas une certaine légèreté, alors que les étudiants sont supposés mener des recherches approfondies pour compléter les cours. Bien plus, les groupes constitués comprennent en moyenne une dizaine d'apprenants qui ne participent souvent pas tous au travail du groupe. Les partisans de moindres efforts profitent de la masse pour être effacés, voire s'absenter et, de connivence avec le chef de groupe, font que leurs noms figurent sur la liste. Or, dans les principes du LMD, il faut beaucoup de TPE pour rendre l'étudiant autonome, pour susciter en lui un goût pour la recherche et pour favoriser un travail en bibliothèque. Il est donc légitime de se demander si ces TPE tels que réalisés peuvent leur permettre d'atteindre ces objectifs, car tout se passe comme si les TPE étaient une simple formalité afin d'attribuer une note aux

étudiants. Cette réalité est davantage renforcée par les enseignants qui, au lieu de donner des TPE, font, en lieu et place de ceux-ci, des évaluations orales ! Il semble que cette façon de faire les libère de la correction des copies, un exercice souvent jugé contraignant, en particulier en termes de temps passé. En tout état de cause, l'attribution des notes de TPE l'emporte sur l'encouragement à la recherche proprement dite.

Une autre étape de l'évaluation est consacrée aux TD qui, selon les cas, sont des exercices à traiter en salle, ou des exposés à présenter par les étudiants sous la supervision de l'enseignant. En réalité, c'est l'esprit du tutorat qui existe dans les TD. Mais, en pratique, il n'y a rien de semblable. A cause de l'effectif pléthorique de certaines classes à l'ENS, surtout à l'occasion des enseignements professionnels transversaux qui nécessitent le regroupement de plusieurs filières où on peut avoir 400 à 600 étudiants, les enseignants assimilent les TPE aux TD, ou ils tiennent compte d'une seule activité pour dupliquer les notes dans les deux rubriques. On comprend une fois de plus que la contribution personnelle des apprenants pour l'approfondissement de la formation est insignifiante.

Dans le même ordre d'idées, les travaux pratiques (TP) en vigueur dans les filières des sciences exactes sont peu réalisés. Le problème, pour les enseignants de ces filières, est qu'il n'y a pas de laboratoire, à l'exception de celle empruntée auprès de l'Institut de Recherche Agronomique pour le Développement (IRAD), lequel n'est exploitable que pour les SVT, les sciences physiques et la chimie. Ce n'est point une surprise, étant donné que l'Université de Maroua, n'ayant pas encore son propre site, fonctionne sur des sites provisoires suffisamment éparpillés dans la ville.

Il faut ajouter à cela les difficultés des étudiants à faire des recherches : il y a un seul centre de documentation pour tous les étudiants de l'ENS, et ceux de l'ISS n'en disposent d'aucun. L'accès à la connexion Internet n'est pas démocratique. Au Centre des Ressources en Technologies Éducatives (CRTE), les machines connectées sur la toile sont insuffisantes ; il y a 50 machines disponibles pour 6952 étudiants de l'ENS en 2013, soit une machine pour environ 139 étudiants ; ce qui est extrêmement laborieux ! Les étudiants ne sont pas non plus boursiers pour avoir une connexion payante soit personnelle ou dans les cyber-café de la ville. Les enseignants comme les étudiants n'ont pas accès à une bibliothèque numérique. Ce contexte ne favorise point les recherches aussi bien pour compléter le cours que pour les évaluations.

En privilégiant l'approche systémique connue en sociologie, on ne peut parler de l'évaluation sans faire allusion à la rédaction des mémoires. De façon classique, le mémoire a toujours été une activité individuelle permettant à l'étudiant de réaliser, sous l'encadrement d'un enseignant, un travail autonome en respectant toutes les étapes qu'exige la recherche. Mais, à l'ENS, la rédaction d'un mémoire par les étudiants en fin de formation se fait par groupe de deux ou de trois, selon les cas. Ce procédé est en réalité une stratégie pour résorber le problème d'effectifs d'étudiants confrontés à l'insuffisance d'encadreurs ayant le grade requis, et à l'insuffisance des ressources financières. C'est donc un *calcul rationnel*. Mais, cette forme d'évaluation, si elle peut favoriser l'entraide, la complémentarité et l'esprit de collaboration dans un travail en équipe comme le suggère le socioconstructivisme de Vygotsky, elle n'exclut pas les querelles, les désaccords, le refus de travailler et la non participation de certains candidats, comme observé chaque année. Ce sont les étudiants les plus sérieux qui font le travail pour leur binôme, et malgré cela, les notes obtenues à l'issue de la soutenance sont communes. Le « mode de répartition des notes » (Gingras, 2013, p. 7) n'est pas appliqué à ce travail en équipe. Ainsi, il est donc légitime de douter de la contribution réelle de chaque apprenant dans ce travail de recherche.



Il faut également mentionner que l'institution accorde « certaines facilités dans la promotion des étudiants » comme le précisent deux chefs de départements. Les délibérations se font à moins de deux UE, certains enseignants corrigeront avec moins de rigueur, sans oublier l'organisation du rattrapage spécial, terme utilisé exclusivement à l'Université de Maroua, en faveur des étudiants finissant qui ont, pour une raison ou une autre, raté l'examen de la session de rattrapage. Tout se passe comme s'il fallait à tout prix faire réussir les étudiants, question d'avoir un pourcentage élevé et d'éviter l'interpellation des élites ou du politique.

Enfin, l'insuffisance de la communication entre les acteurs du système semble gêner l'organisation. En effet, la non maîtrise du calendrier de rattrapage et des requêtes est une entrave au bon fonctionnement de l'évaluation. Cela entraîne des absences à la session de rattrapage. Les étudiants avancent toujours des justifications à leur absence que l'administration accepte et valide. Le traitement des requêtes est devenu ainsi une activité permanente des départements, et les enseignants sont amenés à procéder constamment à des rattrapages individuels qui ont lieu pratiquement tout au long de l'année.

En substance, eu égard aux développements ci-dessus, on peut dire qu'il n'y a pas une grande différence entre le système d'évaluation pratiqué à l'aune du LMD à l'Université de Maroua et le système traditionnel ; la seule différence se situe au niveau de la période d'évaluation, car aujourd'hui, dès qu'un enseignant finit son cours, il peut procéder à l'évaluation sans attendre une quelconque harmonisation.

### **2.3. De la professionnalisation**

La professionnalisation est l'un des éléments fondamentaux du LMD. Bien que les deux établissements qui composent l'Université de Maroua soient professionnels, il importe de voir, sur le plan pratique, si l'institution est suffisamment tournée vers ce principe.

En effet, on remarque que dans les deux établissements, les professionnels sont quelques fois impliqués dans la formation des étudiants. Ceci se fait dans le cadre des stages obligatoires en entreprise et des visites d'étude pour le cas de l'ISS qui forme les ingénieurs dans plusieurs domaines, et dans les établissements scolaires pour le cas de l'ENS qui forme les enseignants et les conseillers d'orientation. De même, les enseignements professionnels sont donnés, en fonction de la spécialité de chacune des deux écoles. Toutefois, les enseignants qui interviennent dans ces formations ne sont pas tous professionnels. Il est vrai que les différents parcours existants n'exigent pas que des enseignements professionnels, mais le nombre de formateurs ayant des diplômes généraux l'emporte sur ceux qui disposent des diplômes professionnels. Avec la complexité et la pléiade de parcours, il est difficile d'avancer des proportions, mais quelques cas peuvent être cités. A l'ENS de Maroua, on compte moins de 40 enseignants professionnels, c'est-à-dire ayant été eux-mêmes formés à l'enseignement, parmi les 218. La logique serait, nous semble-t-il, de privilégier les professionnels pour professer à l'ENS, même si, par ailleurs, il existe tout un département qui s'occupe du volet professionnel. D'ailleurs, quelques enseignants abordés déclarent clairement ne pas se sentir à l'aise dans les écoles de formation, et souhaitent être redéployés, lorsque les circonstances le permettent, dans les facultés dont la création et l'ouverture sont prévues pour l'année académique 2013/2014.

La même réalité s'observe à l'ISS. Au département de génie textile et cuir, 2 enseignants ont des diplômes professionnels requis parmi les 10 recrutés. Conscient de la situation, le département fait venir chaque année 2 professionnels de terrain. C'est aussi le cas du parcours télécommunication qui dispose de 2 professionnels.

La professionnalisation semble connaître quelques lacunes lorsqu'on interroge les sujets de mémoires des étudiants. Les élèves-professeurs en dehors de ceux des sciences de l'éducation, rédigent leurs mémoires sur des thématiques strictement en rapport avec leur discipline de base. Les physiciens optent pour des sujets purement de physique, les historiens le font purement en histoire, les géographes exclusivement en géographie, etc., sauf quelques cas rares. Pourtant, il est tout à fait logique que dans une école professionnelle, les mémoires aient une dimension professionnelle. Il est possible de faire une incursion dans le volet professionnel, notamment celui de l'enseignement qui est la profession vers laquelle ils se destinent. Le choix des sujets non professionnels dans une ENS n'entrevoit aucune différence avec les sujets de mémoires conduits dans les facultés classiques.

#### **2.4. La mobilité des étudiants**

La mobilité universitaire des étudiants est une condition sine qua non de la réforme, l'objectif étant le renforcement de l'attrait de l'université et son intégration dans un contexte de globalisation de l'enseignement supérieur. La question est de savoir s'il y a une possibilité pour les étudiants de l'Université de Maroua de continuer leur formation ailleurs s'ils le souhaitent, ou si l'institution peut accueillir des étudiants ayant commencé leur parcours ailleurs.

Avant d'aborder ces questionnements, il est nécessaire de préciser que l'un des problèmes majeurs des universités camerounaises c'est l'absence d'une harmonisation entre elles. Or, c'est l'harmonisation des parcours qui est la philosophie qui sous-tend le LMD, pour faciliter cette mobilité sous régionale ou internationale. Mais, on constate que les parcours dans les universités camerounaises disposent des programmes différents. Par exemple, la filière sociologie de l'Université de Ngaoundéré n'a pas le même programme que la même filière à l'Université de Yaoundé 1 ou de Douala. C'est le cas des 4 ENS que dispose le Cameroun où les programmes ne sont pas uniformisés. Dans un tel contexte, le transfert d'un étudiant de l'Université de Maroua pour une autre s'avère difficile, et vice versa.

À la question de savoir s'il y a eu des cas de mobilité, l'un des responsables de cette institution déclare que certains étudiants des autres ENS ont eu à solliciter cette mobilité, mais en vain, en raison de l'inadéquation des programmes. Toutefois, ce transfert est possible au début de chaque cycle ou après l'obtention d'un diplôme. Par exemple, le détenteur d'une maîtrise provenant d'une autre université peut continuer en master 2 à l'Université de Maroua. De même, à l'ISS, le recrutement sur titre se fait et concerne le cycle de master et de doctorat.

La mobilité interuniversitaire reste ainsi un souhait difficilement envisageable au Cameroun, comme elle l'est aussi sur le plan africain. C'est en faisant le même constat que Charlier et Croché (2010, p. 80) affirment que : « les moyens qu'exigerait l'organisation d'une mobilité intra africaine des étudiants et des personnels ne sont pas actuellement disponibles et rien n'indique qu'ils le seront prochainement. »

Cependant, la mobilité des étudiants à l'intérieur d'un même cycle reçoit souvent un avis favorable pour les candidats tchadiens. Ceux-ci, grâce au Certificat d'Aptitude au Professorat d'Enseignement dans les Lycées (CAPEL), obtenu dans leur pays, sont autorisés à s'inscrire au niveau 3 de l'ENS pour obtenir le Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire 1<sup>er</sup> grade et continuer au second cycle pour obtenir le 2<sup>nd</sup> grade.

L'absence d'un site web de l'Université de Maroua peut sérieusement compromettre cette mobilité, car aujourd'hui, c'est à travers les TIC que l'institution peut s'ouvrir et connaître une attraction internationale.

### 3. L'efficacité de la pratique du LMD à l'Université de Maroua

L'efficacité de la formation à l'Université de Maroua est évaluée en termes d'efficacité externe : les effets perceptibles de la formation pour les étudiants après la sortie d'écoles et d'établissements de formation. (Elsa *et al.* 2005). L'intérêt porte sur la compétence des enseignants issus de l'ENS et l'employabilité des anciens lauréats de l'ISS.

#### 3.1. La qualité de la prestation des enseignants formés à l'ENS de Maroua

Il est judicieux de connaître le feedback des enseignants sortis de l'ENS de Maroua auprès des utilisateurs ; c'est la logique de Perrenoud (1998) qui estime que la qualité d'une formation se mesure principalement en fonction de ses effets par rapport aux buts fixés, aux espérances des usagers et des employeurs. Dans ce sillage, les propos des chefs d'établissements et des censeurs sont recueillis pour une analyse de contenu.

Dans les 10 établissements scolaires ciblés, l'appréciation des enseignants issus de l'ENS de Maroua se trouve nuancée. Moins du quart des responsables interrogés (4/14) affirme que leurs prestations pédagogiques sont bonnes, dans le sens où « ils donnent globalement satisfaction », « les élèves sont satisfaits de leurs cours à plus de 75% », « ceux du second cycle n'ont pas de problème ». Un censeur de la section anglophone du Lycée bilingue de Maroua précise que c'est grâce à ces enseignants que le taux de réussite va croissant d'année en année. Il affirme avoir particulièrement observé leur ponctualité et leur assiduité qui ne souffrent d'aucune inquiétude. Au lycée classique de la même ville, une enseignante d'Histoire/Géographie est promue animatrice pédagogique, du fait de ses compétences, alors qu'elle a des collègues plus anciens, formés ailleurs. Ceci peut faire la fierté de l'ENS de Maroua.

En revanche, près de la moitié des interviewés constatent que les compétences pédagogiques de ces derniers sont moins satisfaisantes. Selon eux, ces « prestations sont acceptables, malgré quelques lacunes », « on note quelques rares difficultés » et « certains ont un background insuffisant. » En effet, ces lacunes sont liées à la maîtrise de la matière enseignée, à la conduite de la leçon et à la maîtrise de la classe, qui semblent être des difficultés normales pour tout débutant. Les responsables estiment que ces difficultés ne sont pas très graves, car le terrain est supposé les résoudre. D'ailleurs, ils précisent que ceux qui ont fait 3 ans d'expérience commencent à s'améliorer. Pour le proviseur du Lycée technique de Maroua, les enseignants donnent globalement satisfaction parce que le rythme du travail imposé par l'administration n'est guère favorable à un laisser-aller.

La dernière appréciation considérant que les enseignants formés à l'ENS de Maroua ont une très mauvaise prestation pédagogique apparaît auprès du tiers des interviewés. Pour cette catégorie, ces enseignants « ont beaucoup d'insuffisances » aussi bien sur le plan pédagogique qu'intellectuel ; De même, « les élèves se plaignent » de leurs cours auprès de l'administration; certains censeurs précisent « qu'ils viennent simplement lire le cours » au lieu de l'expliquer et d'interagir avec les apprenants. Pire encore, « si les élèves leur posent des questions difficiles, ils les menacent ». Mais, tous semblent unanimes que c'est davantage « ceux du 1<sup>er</sup> cycle qui n'ont pas de niveau » et ont de la peine à conduire un enseignement. Il faut préciser que ceux-là sont entrés à l'ENS avec le Bac, contrairement à ceux du second cycle, titulaires d'une licence à la base.

Ces constats sont renforcés par quelques faits non moins révélateurs de l'incompétence de certains enseignants. Un des censeurs du Lycée de Sabongari à Ngaoundéré affirme qu'il y a parmi eux, ceux qui cherchent les anciens cahiers pour reproduire intégralement le contenu en

salle, s'ils ne reproduisent pas les fiches pédagogiques qu'ils ont apprises à confectionner pendant la formation.

On rencontre aussi des enseignants qui fuient les travaux pratiques exigés en SVT malgré l'existence des matériels, comme le fait remarquer le proviseur du Lycée de Béka-hosséré à Ngaoundéré. Il est évident que c'est la non maîtrise de ce savoir-faire qui en est la cause dont l'origine remonterait à la formation.

Dans le même sillage, au cours de l'année scolaire 2012-2013, un enseignant de mathématiques et un autre des SVT au Lycée classique et moderne de Maroua se sont vus retirer les classes de 1ères et de Terminales pour incompétence. Dans le même établissement, un jeune enseignant venu prendre service a surpris les responsables par son expression qui dit long sur son niveau de langue. Il rencontre le censeur et lui dit: « *Je cherche la secrétariat.* » Au censeur de rétorquer : « Pour quoi faire ? » Il répond : « *C'est le proviseur qui m'en a orienté par là.* »

Face à cette réalité, il est légitime de se demander comment ont-ils fait pour valider les UE durant toute la formation et être déclarés admis ? Comment ont-ils pu valider le stage pratique ? N'ont-ils pas bénéficié de la facilité à laquelle les interviewés ont fait allusion ? En tout état de cause, on comprend qu'ils n'ont pas pu s'adapter aux exigences du LMD, car ils auraient pu s'améliorer à travers leurs propres investissements. Ces lacunes sont plus profondes que la simple expérience de terrain semble incapable de résoudre, sauf si les concernés développent des stratégies de perfectionnement. La question ne laisse aucune occasion à l'indifférence. Perrenoud (1998) avait déjà recommandé que la certification finale à l'issue d'une formation soit faite sans complaisance, pour la crédibilité du titre décerné et de qualité de la formation. Ce qui devrait permettre aux apprenants de mettre en valeur les compétences acquises et leur savoir-faire. Interrogeons à présent leur engagement au travail.

En effet, près du tiers des interviewés trouvent que ces enseignants sont effectivement engagés dans leurs activités. Leur degré de dévouement se manifeste à travers leur volonté d'encadrer les vacataires sans expérience. On peut constater que « beaucoup approchent les plus expérimentés pour apprendre », et « ont une collaboration parfaite avec l'administration. » En effet, le niveau d'engagement au travail peut-être attribué aussi bien à la formation reçue qu'à l'individu lui-même. Lorsque la formation est de qualité, on pourrait logiquement avoir des individus motivés, soucieux et conscients des enjeux de leurs activités, question de les perfectionner.

On se rend aussi compte que le même effectif des interviewés constate que ces enseignants ne font que le minimum requis, c'est-à-dire ne font rien d'autre en dehors de ce qu'on est en droit d'exiger d'eux. Quoiqu'accomplissant leurs devoirs, « on ne sent la présence de certains que sur les fiches de présence et les cahiers de texte. » Leur niveau d'engagement semble faible car, « ils pensent que l'enseignement s'arrête dans les salles de classe ». Bien plus, « le remplissage des cahiers de texte est considéré comme un travail supplémentaire », alors que cela fait parti des obligations de l'enseignant. Ceci n'est pas très préjudiciable étant donné qu'ils remplissent au moins leurs obligations pédagogiques.

Toutefois, 5/14 personnes ressources estiment qu'ils ont l'esprit ailleurs. Selon elles, ces jeunes enseignants ne pensent pas faire carrière dans l'enseignement. Ils ne sont pas motivés et cherchent plutôt à être nommés. D'aucuns sont même « très orgueilleux » et clament fort qu'ils ont des parrains sur qui compter. On peut comprendre pourquoi « ils ne collaborent pas entre eux pour s'échanger d'expérience. » Au lycée bilingue de Mokolo, certains jeunes enseignants « se plaignent déjà des heures de cours », alors qu'ils n'ont que 13 heures au lieu des 18 heures prévues par les textes.

En définitive, l'engagement de ces enseignants peut-être qualifié d'acceptable dans l'ensemble, malgré quelques insuffisances. Mais, il faut aussi dire que l'individu peut être responsable de son dévouement au travail.

### **3.2. La question de l'employabilité des ressortissants de l'ISS**

L'employabilité est un indicateur de l'efficacité externe d'une formation. La question se pose avec acuité pour les lauréats de l'ISS de Maroua, parce qu'ils ne sont pas automatiquement intégrés à la fonction publique comme ceux de l'ENS. Il est donc question d'analyser l'insertion professionnelle de ces lauréats. Mais, compte tenu du fait qu'il n'y a pour l'instant que deux promotions du second cycle qui sont sur le marché du travail depuis bientôt 2 ans, et une seule promotion du premier cycle, il est encore difficile de se prononcer de façon définitive sur ce sujet. Aucune information n'est donc disponible, à l'exception de ce que l'on peut avoir de manière informelle. Toutefois, les lauréats qui sont sortis sont soit en train de continuer au second cycle, soit cherchent un emploi, ou encore sont recrutés, quelques fois de façon provisoire. C'est le cas de 4 ingénieurs de conception en sciences sociales pour le développement qui sont recrutés comme consultants au PNDP (Programme National de Développement participatif) dans quelques départements de l'Extrême-Nord. Selon eux, ce travail est transitoire, il est un tremplin pour un avenir plus reluisant, car les conditions de traitement ne sont pas très bonnes. La principale difficulté à laquelle les lauréats de l'ISS font face est que les structures exigent généralement un certain nombre d'années d'expérience avant de les recruter de façon définitive. Ils sont donc obligés de saisir toutes les opportunités d'offre professionnelle pour gagner en expérience, espérant avoir une belle occasion plus tard.

Les interviewés affirment avoir déposé des dossiers de stage pré-emploi et/ou avoir passé des entretiens d'embauche auprès des entreprises privées ou parapubliques. En attendant qu'ils soient éventuellement contactés, ils déplorent « le népotisme dans la sélection des candidats », « la publication secrète de l'appel d'offre d'emploi dans certaines structures », « les promesses non tenues », « le monnayage des recrutements » « la méconnaissance de certaines spécialités par le public » et « l'étroitesse du marché de l'emploi. »

Bien plus, l'appréciation de la formation par les bénéficiaires est aussi un indicateur pouvant rendre compte de la qualité de la formation. A cet effet, à la question de savoir « êtes-vous satisfait de la formation reçue à l'ISS ? », on obtient 45% de réponses positives contre 55% de réponses négatives. L'insatisfaction est justifiée par « l'insuffisance de la formation pratique », « les conditions structurelles difficiles » et surtout « la non spécialisation des enseignants » dans les filières où ils sont affectés. Cependant, ceux qui sont satisfaits déclarent que la formation leur a permis d'avoir « un diplôme professionnel » et « le titre d'ingénieur ». On comprend donc que ce n'est pas tant la formation qu'ils apprécient, mais le diplôme et le titre décernés.

L'enquête a également porté sur les chances d'insertion professionnelle de ces lauréats. Selon les informateurs que sont les enseignants, beaucoup de structures manifestent la volonté de les recruter. Pendant les stages en entreprise, les structures telles que la Société Camerounaise de Fabrication du Textile (SOCAFTEX), la Cotonnière Industrielle du Cameroun (CICAM), la Tannerie Moderne de la Bénoué (TMB), la Filature Africaine des Fibres Naturelles Synthétiques Artificielles (FAFinsa) ont émis le vœu d'employer les lauréats qui auront obtenu leur diplôme d'ingénieur en génie textile et cuir. La filière Sciences environnementales attire également les industries et ONG. Pendant les voyages d'études et les stages, les Cimenteries du Cameroun (CIMENCAM), la Société Alimentaire du Cameroun (SOACAM), et la Station de Traitement d'Eau de Mokolo ont eu à exprimer aux responsables de cette

filière leur volonté de recruter leurs diplômés. Peut-être faudrait-il encore attendre quelques temps pour voir si ces vœux seront traduits en effectivité. Reste aussi à savoir si tout le monde pourra avoir de la place au soleil ! Rappelons tout de même que ces chances ne sont pas les mêmes pour tous les lauréats de l'ISS, dans un contexte socio professionnel complexe. Les filières novatrices et prisées telles que : énergies renouvelables, agriculture et produits dérivés, informatique et télécommunication, peuvent conduire plus facilement à l'insertion professionnelle. Le contexte du marché de l'emploi au Cameroun leur semble un peu plus favorable, car les métiers qu'elles impliquent sont en plein essor. Dans ce cadre, on a pu noter, parmi les enquêtés, que 3 ingénieurs en informatique ont pu trouver un emploi immédiatement après leur sortie. Pendant que certains nourrissent allégrement l'espoir d'une éventuelle insertion, d'autres se posent encore moult questions. C'est le cas par exemple des détenteurs du diplôme d'ingénieurs en sciences sociales pour le développement qui scrutent les ONG œuvrant dans le développement, devenus de plus en plus rares.

Dans ce contexte, il paraît urgent que les entreprises repensent leur mode de recrutement en s'appuyant sur les compétences que leur offre l'université. Un partenariat est utile avec les établissements de formation à l'instar de l'ISS qui, dans la confection des programmes, devrait impliquer le monde professionnel.

## **Conclusion**

L'application du LMD à l'Université de Maroua se fait de façon progressive, mais est en but à des difficultés d'ordre structurel, pédagogique et administratif. L'insuffisance de l'adaptation des enseignants et des étudiants à cette réforme, et la faible politique de suivi de son application par les responsables sont les éléments majeurs de ce constat. De façon systémique, beaucoup reste encore à faire tant sur le plan national que local. L'harmonisation des programmes reste à faire entre toutes les institutions universitaires du pays pour répondre au besoin de la mobilité et de la « transférabilité » des crédits. De même, le suivi et l'évaluation dans l'implémentation de la réforme sont requis afin de parvenir à l'efficacité de la formation : la qualité est l'objectif même de ce nouveau modèle. Ce travail a conduit à l'évaluation de la qualité des lauréats de l'Université de Maroua à l'aune du LMD. Il s'agit, pour rester conforme à la logique de Mauband et Lucie Roger (2012), de la vérification non seulement de la mobilisation des savoirs professionnels validés par l'institution, mais aussi par la capacité du futur professionnel à les convoquer et à les mettre en œuvre à bon escient dans la pratique.

De plus, les modalités d'application de la réforme LMD à l'Université de Maroua conditionnent l'efficacité de ses lauréats. Certains étudiants dont les compétences sont faibles ont eu à souffrir durant leur formation de l'approximation dans l'application de cette réforme particulièrement exigeante. D'autres dont les compétences sont évaluées positivement ont eu à s'adapter à ce système tout en s'investissant personnellement. En parallèle, le cas de quelques lauréats de l'ISS qui ont pu trouver un emploi grâce aux stratégies individuelles, et de quelques enseignants performants est illustrant des marges de manœuvre qui existent à la sortie de la formation. L'application du LMD permettrait à chacun de limiter ces stratégies individuelles : un plan rigoureux de la mise en œuvre de la réforme afin de faciliter aux étudiants la réalisation de leur stage pratique dans des structures en adéquation avec leur formation, afin de faire leurs preuves et être recrutés. Comme l'ont relevé les interviewés, le stage prévu pour 4 mois dans les entreprises se réalise finalement en 2 mois ; la difficulté à trouver une structure d'accueil réduit cette durée prévue. De plus, certains étudiants font leur stage dans les administrations publiques et leur mission n'a pas de lien avec leur formation. L'institution devra aussi se pencher sur la professionnalisation de ses propres enseignants, véritables catalyseurs d'une formation efficiente. Si chaque acteur est conscient de son devoir, l'efficacité sera assurée sans beaucoup de peine.

**Références bibliographiques**

- CHARLIER, J. E. et CROCHÉ, S. L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne, *Revue française de pédagogie*, n°172, 2010, pp. 77-84.
- CROCHÉ, S. Qui pilote le processus de Bologne ?, *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 18, 2006, pp. 203-217.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, 1977.
- DJOUDA FEUDJIO, Y. B. L'adoption du " système LMD " par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives, *CODESRIA, JHEA/RESA*, vol.7, n°1 et 2, 2009, pp. 141-157.
- GARCIA, S. L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ?, *Genèses*, Belin, n°70, 2008, pp. 66-87.
- GINGRAS, F. P. *Guide de rédaction des travaux universitaires*, 2003. Disponible sur internet : <http://aix.uottawa.ca/~fgingra/metho/guide-fr.pdf>.
- GOUDIABY, J-A. Le Sénégal dans son appropriation de la réforme LMD : déclinaison locale d'une réforme « globale », *CODESRIA, JHEA/RESA*, vol. 7, n° 1 et 2, 2009, pp. 79-93.
- KARIN, S. L. La mise en œuvre du processus de Bologne en France et en Allemagne. *Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation*, Université Paris X Nanterre, 2007.
- MAUBANT, P. et LUCIE, R. Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2012. Disponible sur internet : <http://ripes.revues.org/593>.
- MINESUP. *Le petit glossaire du LMD dans le contexte camerounais*, Yaoundé, 2007.
- NOURIA BENGHABRIT-REMAOUN et ZOUBIDA RABAHI-SENOUCI. Le système LMD (Licence-Master-Doctorat) en Algérie : de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité, *CODESRIA, JHEA/RESA*, vol. 7, n° 1 et 2, 2009, pp. 189-207.
- PERRENOUD, P. La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception, *Une pédagogie collégiale*, Québec, vol. 11, n°3, 1998, pp. 16-22.
- ROGALSKI, M. Gustave Choquet et l'enseignement des mathématiques à l'Université, *SMF, Gazette*, n°111, 2007, pp. 77-83.
- ROSNEY, J. de. *Le macrocosme : vers une vision globale*, Paris, Seuil, 1975.
- VARCHER, P. *La « qualité de l'éducation ». Une analyse du débat actuel et une réflexion prospective pour la période « post-2015 »*. Rapport de la commission suisse pour l'UNESCO et de la Direction du Développement et de la Coopération, 2012.
- VIAL, M. La régulation cybernétique et la régulation systémique, *L'éducation*, n°12, 1997, pp 52-57.

**Resumen**

Este artículo tiene como objetivo evaluar la aplicación del sistema LMD en la Universidad de Maroua, y examinar su influencia sobre la eficacia externa de la formación recibida por los estudiantes de la Escuela Normal Superior (ENS) y del Instituto Superior del Sahel (ISS). El análisis de esta reforma se ha hecho considerando modalidades de enseñanza y evaluación, de la profesionalización, de la movilidad de los estudiantes, los dominios más considerados por este sistema. En concreto, se intenta dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el nivel de implementación de los requisitos de la reforma conforme a lo exigido por los responsables políticos? ¿Cómo se practica el LMD, se permite que los beneficiarios sean eficaces al final de su formación? De naturaleza cualitativa, esta investigación se basa en entrevistas con funcionarios y profesores de estas instituciones para los datos relativos a la práctica del LMD. En segundo lugar, se realizaron entrevistas con 14 directores de 10 escuelas secundarias del norte, y con 18 ex laureados del ISS. Nuestra propia observación ha completado los datos. El trabajo se basa en el análisis sistemático, haciendo incursión en el análisis estratégica (Crozier et Friedberg, 1977). Nuestros resultados muestran que dificultades sistémicas limitan la plena aplicación de los requisitos del LMO en la Universidad de Maroua, lo que afecta negativamente la eficacia de la formación en los que no logran adoptar estrategias personales.

**Palabras clave:** Evaluación – LMD – Universidad de Maroua – Profesionalización

**Abstract**

This article aims to evaluate the practice of BMD system at the University of Maroua and to examine its influence on external efficiency of the training received by students in Higher Teachers' Training College (ENS) and the Higher Institute of the Sahel (ISS). The analysis of this reform focused on teaching styles, assessment styles, professionalization and mobility of students. Specifically, this study tries to answer the following questions: what is the level of application of BMD system as expected by deciders? Is the application of BMD system in the University of Maroua contributed to the efficiency of the graduates? This qualitative research is based on interview of: few administrators and teachers of this institution, 14 school administrators in 10 secondary schools and 18 graduates of ISS. Observation permitted us to complete the data. The work focused on systemic analysis and strategic analysis (Crozier and Friedberg, 1977). At the end of the study, we realized that systemic difficulties limit the full application of the BMD system in the University of Maroua, and that affects negatively the efficiency of graduates who are not able to adopt individual strategies.

**Keywords:** Assessment – BMD system – University of Maroua – Professionalization

**Resumo**

Este artigo tem como objectivo avaliar a implementação do sistema LMD na Universidade de Maroua, e examinar a sua influência na eficácia externa da formação recebida pelos alunos da École Normale Supérieure (ENS) e do Institut Supérieur do Sahel (ISS). A análise desta reforma foi feita tendo em conta modalidades de ensino e de avaliação, de profissionalização, de mobilidade dos estudantes, que são as questões mais afectadas por este sistema. Especificamente, esta análise tenta dar respostas às seguintes perguntas: Qual é grau de aplicação das exigências da reforma tal como é exigido pelos decisores? O LDM, tal como é praticado, permite que os seus beneficiários sejam eficazes no final da formação?

De natureza qualitativa, esta investigação é baseada em entrevistas com funcionários e professores dessas instituições para os dados relativos à prática do sistema LMD. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com 14 gestores de 10 escolas secundárias do norte, e com 18 ex-laureados do ISS. A nossa própria observação completou os dados. O trabalho é baseado na análise sistémica ao fazer uma incursão na teoria do actor estratégico (Crozier et Friedberg, 1977). Os nossos resultados mostram que as dificuldades de ordem sistémica limitam a plena aplicação das exigências do sistema LDM da Universidade de Maroua, o que afecta negativamente a eficácia da formação daqueles que não conseguem adoptar estratégias pessoais.

**Palavras-chave:** Avaliação – LMD – Universidade de Maroua – Profissionalização